

PRODUCCIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES PARA SISTEMAS EDUCATIVOS A DISTANCIA. UN PLANTEAMIENTO CRÍTICO

María Susana Ruggiero
Costa Rica

INTRODUCCIÓN

Para poder abordar el tema que se nos ha encomendado: *«La producción de materiales didácticos audiovisuales para los sistemas educativos a distancia»*, tuvimos necesariamente que ahondar la reflexión sobre algunos de los aspectos que tienen que ver con el marco conceptual que los genera y que los pone al servicio de una causa educativa.

Estos planteos que vamos a permitirnos hacer, reflejan la propia visión del problema y son el resultado de frecuentes cuestionamientos sobre la propia experiencia en el campo de la comunicación educativa y, en especial, en la producción de materiales audiovisuales.

No significan, de ningún modo, respuestas acabadas ni conclusiones definidas. Más bien, formulan preguntas y pretenden promover la reflexión. Si fuera necesario, la polémica. Y acaso, hacer algún aporte que sirva de punto de referencia para seguir en la búsqueda de nuevas estrategias que, además de acercar los servicios educativos a todos los sectores de la población, les ofrezcan la oportunidad real de enfrentarse a su realidad y de participar en la producción de su propio destino.

UNA ESTRATEGIA PARA LA ACCIÓN

Comenzamos aclarando que, desde nuestra perspectiva, cuando hablamos de «educación a distancia» no nos estamos refiriendo, precisamente, a una concepción, a un nuevo paradigma educativo que plantea cambios radicales respecto de los fines y propósitos de la educación.

Cuando hablamos de la llamada **educación a distancia** apuntamos hacia una estrategia, hacia una manera de implementar una determinada propuesta curricular que pone de manifiesto un determinado Proyecto Educativo, en el marco de un determinado proyecto Político.

Por lo tanto, en su carácter de estrategia, **de camino elegido para**, la educación a distancia puede ser utilizada por acciones educativas que plantean tanto la educación permanente o la educación abierta, como cualquiera de los sistemas formales escolarizados.

Justamente en las últimas décadas, los sistemas educativos formales han incrementado notablemente la utilización de acciones educativas a distancia buscando una respuesta válida a problemas de crecimiento, diversificación y financiamiento de la demanda educativa. Pero eso no constituye clara evidencia de que hayan reformulado sus principios ni sus propósitos fundamentales.

A pesar de las **buenas intenciones** explícitas en objetivos generales, la aplicación de estrategias **a distancia**, por lo general parece responder más que a criterios cualitativos, a cuestiones de orden cuantitativo, en pos de ampliar la cobertura de los servicios y alcanzar así los objetivos de **democratización** tan reiterados en los contextos políticos. Tal como si la democratización educativa consistiera sólo en el hecho de posibilitar el acceso del estudiante a un sistema educativo sin tener en cuenta si desarrolla o no su autonomía, su creatividad, su juicio crítico —si, como dijimos al principio— dicho sistema lo enfrenta a su realidad y le da la oportunidad de poder transformarla.

Ya se dijo muchas veces, que es fácil redactar objetivos y hablar de actitud cuestionadora, de construcción o co-producción del conocimiento, de participación activa de responsabilidad del estudiante en su proceso de aprendizaje... Lo complicado es llevarlo a la práctica, hacerlo realidad. Por ejemplo, en el caso de los sistemas **a distancia**, poder plasmar esa manera de entender el proceso educativo en los materiales a los cuales se les asigna un rol determinante y que todavía, salvo honrosas excepciones y pese a los esfuerzos realizados, siguen siendo discursivos, directivos, autoritarios y, como cualquier otro tipo de materiales, **delatores**, porque aun sin quererlo, **desenmascaran** la propuesta curricular y su ideología pedagógica, echan luces sobre el *currículum*, bien oculto entre formulaciones más o menos ampulosas y ponen muy en claro que una cosa es decir y otra es hacer.

Justamente, esta discrepancia entre el decir y el hacer ha tenido influencia decisiva en la actual crisis de los sistemas e instituciones educativas.

Por una parte, se proclaman valores supremos como la igualdad, la excelencia, la participación, la libertad pero, por otra, se organiza con denuesto el ingreso condicionado, la excelencia como sola **eficiencia**, la participación como una concesión simbólica, «la libertad como rendimiento y pluralismo limitado».

Para clarificar las cosas con relación a la educación a distancia, podemos arriesgar la hipótesis de que su valor como estrategia educativa depende del valor educativo de la propuesta curricular que la utiliza y, por supuesto, de las concepciones educativo-políticas en las cuales se inserta tal propuesta.

Entonces, mirada como una estrategia, la educación a distancia puede servir a un sistema educativo convencional o no convencional **sin alterar sus propósitos** que, en concreto, son los que van a darle trascendencia pedagógica.

Ahora, si bien esto es así y tanto el valor educativo como la naturaleza innovadora residen en la concepción, en los fines y no en los medios, la estrategia, por su parte, incorpora al proceso de enseñanza-aprendizaje rasgos propios que permiten perfilarle características específicas.

PRESENCIA Y DISTANCIA EN LA EDUCACIÓN

La característica fundamental de la estrategia a distancia es la de llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje en forma básicamente no presencial, reduciendo significativamente los encuentros entre profesores y estudiantes, valiéndose de un sistema de medios múltiples para mantener una relación mediatizada (y ojalá activa) entre ellos y ampliar la cobertura geográfica, permitiendo el ingreso de población distante o aislada sin desplazarla de su lugar de origen.

Conviene insistir en que si bien la estrategia propicia que el proceso enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo en forma básicamente no presencial, de ninguna manera significa que la relación personal docente-discente, discente-discentes deba ser totalmente suprimida o mediatizada en todos los casos. Más bien, la cuestión de la presencialidad debe interpretarse como un replanteo en la frecuencia y en los propósitos con que se encuentran maestros y alumnos en un determinado recinto, en horarios pre-establecidos, en razón de problemas de distancia física

real o de obligaciones laborales, familiares y comunitarias, propias de estudiantes adultos.

Esta situación que denominamos de **menos presencialidad** no resulta totalmente nueva, sobre todo para estudiantes y para profesionales con experiencia proveniente de sistemas tradicionales. El maestro de primaria es el que ve a sus alumnos todos los días durante un período escolar. Pero un profesor, ya sea en el nivel secundario o universitario, no **está** con sus alumnos todos los días. Abstengámonos un momento de la estructura escolarizada de los sistemas y pensemos en el profesor de una determinada asignatura —Lógica-Matemática. Psicología Educativa—. Uno ve y escucha al profesor una o dos veces a la semana, en ocasiones sin establecer una **relación** con él, dado que la presencia no equivale a comunicación. Durante ese encuentro, por lo general, el profesor **explica** y el alumno vuelve a su casa a **estudiar** de los apuntes registrados o de los textos exigidos. Si tiene dudas, consulta con algún compañero o con el grupo de compañeros que, por propia decisión, comparten el proceso y tratan de resolver algunos de los problemas que les salen al paso. Para ello, se recurre a la biblioteca o se hacen consultas o se extrae información de diarios, revistas especializadas, programas de radio o TV. Finalmente, el estudiante se somete a los **exámenes** parciales o finales.

Existen evidentes similitudes con lo que hoy llamamos enseñanza **menos presencial**. Sin embargo, hay diferencias sustanciales, en cuanto a la relación con la institución y a la relación con el grupo de aprendizaje. Respecto de este último aspecto, la relación es presencial y permanente, en el aula y fuera de ella, durante largos períodos.

Esa interacción cotidiana (o muy frecuente) es generadora de conocimientos, creadora de lazos y capaz de marcar para siempre la vida de las personas.

Con referencia a la relación que se entable con la institución, los sistemas tradicionales **escolarizados** no sólo obligan, sino que controlan la asistencia diaria, porque —entre otras cosas— en la institución se concentran clases de diversos profesores y con todos tienen, al menos, un encuentro semanal. Con cada profesor el alumno entabla una relación **menos presencial** ya que lo ve solamente un par de veces a la semana. El resto del tiempo debe trabajar por su cuenta, **estudiando** y **haciendo tareas**.

Algo semejante ocurre en muchas ofertas a **distancia**, en donde se reduce —a veces mucho— la relación presencial directa profesor-estudiante, pero *no se suprime totalmente*. Es más, hoy día se da cierta tendencia a aumentarla, ya sea por replanteos más profundos respecto de las concepciones o de la calidad educativa o bien porque los resultados obtenidos no son los que se esperaban. Esto nos hace pensar que, en función de los marcos teóricos de las propuestas curriculares, de los modelos educativos-comunicacionales que promueven, de la situación

específica de los usuarios del sistema, una acción educativa a distancia puede optar por distintos grados de **presencialidad** dependiendo, por un lado, del valor que se le asigne a la relación personal entre los individuos y, por otro, de las circunstancias peculiares de los estudiantes que, por ejemplo, pueden estar localizados en poblaciones dispersas, con dificultad de transporte, con problemas climatológicos, con exigencias laborales o de cualquier otro tipo.

En estos casos, más que en otros, como propone Mario Kaplún, se debieran crear **flujos de comunicación grupal a distancia** que comuniquen a los estudiantes entre sí y que permitan **romper** su aislamiento en lugar de acentuarlo. Es este un verdadero desafío que debe tenerse en cuenta.

Pero con excepción hecha de esa circunstancia especial, el aislamiento, en el que es difícil —pero no imposible— plantear traslados, reuniones, etc., creemos que una acción educativa puede ser considerada **a distancia** —en la terminología ya aceptada y difundida— aunque implique una o varias instancias personales, tanto entre profesores y estudiantes, como entre los estudiantes entre sí.

Por supuesto, no se trata de mantener dos sistemas paralelos donde uno remedia los males del otro, aumentando en forma notable los costos. Más bien se trata de pensar y articular una propuesta curricular, de tal modo que, en un solo proceso integrado se contemplen y se ubiquen, claramente:

- Momentos de comunicación interpersonal y momentos de comunicación **a través de la distancia** (siempre en actitud diagonal);
- momentos personales o grupales de exploración de la realidad, para obtener información y momentos de reflexión sobre lo observado y extraído;
- momentos de consultas por las vías posibles;
- momentos de discusión y conclusiones;
- momentos de aplicación para solucionar problemas concretos;

«en un devenir dialéctico, que permite al sujeto **apropiarse** del conocimiento, o sea, aprender.»

El proceso pensado en estos términos, determinará el grado de **presencialidad** necesaria y, en consecuencia, organizará las acciones alternando la presencia real de un profesor o de un grupo de profesores (tutores) con:

- **Procesos comunicacionales a distancia.**

- Materiales específicos que tienen muy claro su rol en el proceso.
- Reuniones en pequeños grupos locales.
- Reuniones periódicas del grupo grande.
- Trabajo personal;

en un proceso único estructurado sobre la base de un análisis multilateral de las posibilidades y limitaciones de los estudiantes y su entorno.

Por otra parte, debiéramos pensar la presencialidad también en función de la naturaleza de ciertas disciplinas y de ciertas carreras —como las ingenierías o las ciencias de la salud, por ejemplo— que, de hecho, no podrían ofrecerse ortodoxamente **a distancia**. Pero, tal vez, podrían aceptar un tratamiento **menos presencial** donde la relación personal y la práctica se conviertan en componentes determinantes del proceso (seminarios intensivos, reuniones periódicas de presencia necesaria, etc.), que se sirve —además— de medios y materiales para que el estudiante pueda avanzar, sin dificultades, en ciertos trechos específicos de su proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta que, como ya se dijo, la propuesta curricular alude a concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (sus fines, sus ámbitos y protagonistas) y que las modalidades que se adopten permiten inferirlas, preferimos usar la expresión **menos presencial** para dominar a las que favorecen la concreción de procesos enseñanza-aprendizaje, no sometidos estrictamente a horarios, lugares, presencia simultánea y frecuente de profesores y estudiantes, tal como suele darse en los sistemas educativos tradicionales, pero que rescatan y tienen en cuenta el valor de la **presencia** en los sistemas educativos **a distancia** por considerar un factor educativo relevante, la interacción directa entre sus interlocutores en, por lo menos, algunos momentos del proceso, sobre todo en lo que hace a la *relación de los estudiantes entre sí, que pueden beneficiarse del valor del grupo como generador de conocimientos y facilitador del aprendizaje*.

Dice el respecto Elisa Lucarelli:

«El reconocer el valor del grupo como generador de conocimientos y facilitador del aprendizaje personal, es fundamental para el logro de aprendizajes que impliquen, en lo cognoscitivo, algo más que la adquisición de datos. El grupo posibilita la discusión, la confrontación de enfoques, la ruptura de estereotipos, para abrirse a pensar más ampliamente».

Y citando a José Bleger:

«El proceso de aprendizaje funciona en el grupo como una verdadera mayéutica, no en el sentido de que todo consiste en sacar de cada uno lo que ya él tiene dentro de sí, sino en tanto el grupo crea sus objetivos y descubrimientos mediante una activación de lo que, en cada ser humano hay de riqueza y de experiencia, aún por el simple y mero hecho de vivir».

EL PROBLEMA DE LOS MATERIALES

Aproximándonos al tema de la producción de los materiales audiovisuales debemos advertir que en razón de la **menos presencialidad**, la *gran cobertura geográfica y el uso de medios múltiples mediadores*, estos sistemas han centrado su mayor interés en la producción de materiales didácticos: unidades, módulos u otro tipo de texto escrito, más o menos estructurado; programas de radio o de televisión; series de videos o de diapositivas; libro-cassettes, etc.

Los material didácticos, en efecto, asumen un papel de mayor responsabilidad cuando se trata de un proceso de autoaprendizaje orientado, como el que se propone a los estudiantes de los sistemas **a distancia**.

La preocupación, por lo tanto, es válida. Sin embargo, desde un enfoque operativo que nos remite a la concepción general de los procesos de adquisición de conocimientos, es necesario tener en cuenta que «los materiales, en sí mismos, no generan ni garantizan aprendizaje».

El aprender resulta de la propia actividad del sujeto que aprende. En términos piagetianos los estímulos generados por los materiales, no actúan directamente sobre el sujeto, sino que son percibidos e interpretados por sus procesos de asimilación sobre la base de conocimientos ya adquiridos y de experiencias ya asimiladas.

«El desarrollo de nuevas destrezas y conocimientos —dice Pieget— involucra procesos de asimilación y acomodación», y agrega que toda necesidad tiende:

1. A incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto y, por consiguiente, a «asimilar» el mundo exterior a las estructuras ya construidas.
2. A reajustar éstas, en función de las transformaciones sufridas y por consiguiente «acomodarlas» a los objetos externos.

(...) Al **asimilar** de esta forma los objetos, la acción y el pensamiento se ven obligados a **acomodarse** a ellos, es decir, a proceder a un reajuste cada vez que hay variación exterior. Puede llamarse adaptación al equilibrio de tales asimilaciones y acomodaciones (...).»

Si se tiene en cuenta la interacción fundamental de los factores internos (maduración) y los externos (acciones del medio) toda conducta es una **asimilación** de lo dado a esquemas anteriores y es, al mismo tiempo, **acomodación** de estos esquemas a la situación actual.

De ahí que la teoría del desarrollo recurra necesariamente a la noción de equilibrio (reajuste de la conducta en función de una necesidad) ya que toda conducta tiende a asegurar un equilibrio entre los factores internos y externos o, más generalmente, entre la asimilación y la acomodación».

Entonces, según Piaget no se puede llegar a conocer sino aquellos objetos que se puedan **asimilar** mediante conocimiento y experiencias anteriores. De ahí que el conocimiento se vaya **construyendo** sobre otros conocimientos previos.

Si tenemos en cuenta la teoría psicogenética, podemos concluir que los materiales adquieren verdadero valor y relevancia:

1. En la medida en que puedan activar conocimientos y experiencias ya adquiridas.
2. Si se integran coherentemente —«guardando estilo»— (congruencia entre teoría y práctica) a una organización más amplia del proceso de enseñanza-aprendizaje: EL CURRÍCULUM, donde los materiales y los medios a través de los cuales los recibe el estudiante, interactúan con otros elementos del proceso, en igual nivel de importancia: propósitos, actividades, ambientes, roles previos, contenidos, procesos y procedimientos de evaluación, etc. Cada uno, cumple una función específica y a la vez condiciona el desempeño de los demás en una acción dinámica conjunta que posibilita la tarea del sujeto cognoscente.

De todo esto, podemos ya inferir a grandes rasgos algunos primeros lineamientos para la producción de materiales:

- La relación directa y necesaria con otras instancias de la propuesta curricular.
- La calidad de activadores de conocimientos ya adquiridos.
- La alternancia con la activación del estudiante en su realidad.

DIMENSIÓN EDUCATIVO-COMUNICACIONAL

Educación y comunicación son conceptos muy estrechamente ligados, dimensiones inseparables de un mismo proceso. Del mismo modo, estrecha e indisolublemente, se vinculan los modelos educativos y los comunicacionales. Y esto, por supuesto, no es casual. Estos modelos que se corresponden tienen un origen común: las concepciones educativas, la manera de entender al mundo y a la relación entre las personas.

Analicemos cómo se da esa correspondencia. En el campo de la educación, están vigentes todavía tres modelos principales:

- El que pone énfasis en la memorización de conocimientos.
- El que pone énfasis en producción de resultados.
- El que pone énfasis en la relación procesos-contenidos-resultados, más allá de la sola consideración de los procesos.

A grandes rasgos, el que pone énfasis en la memorización del conocimiento es el que utiliza regularmente el sistema tradicional y al que Paulo Freire, uno de sus máximos cuestionadores, en su momento calificó de **bancario** en cuanto a que un profesor omnipotente, poseedor del conocimiento, lo transmite, lo **deposita** en el estudiante, quien aumenta así su **capital** de conocimientos, obteniendo como **interés** una contribución sustancial para incrementar su capacidad de repetición. Al no ser tenido en cuenta más que como receptor, sin derecho a opinión propia, el estudiante adopta una actitud dependiente y pasiva. Todo se le da **hecho**. La memoria es su principal herramienta; el aula, su **templo del saber**. Por cierto, se verá en apuros para solucionar problemas que **no están en los libros o que no se vieron en clase**. Su máximo esfuerzo consistirá en acomodarse a una realidad ya hecha que, a veces, no logra entender muy bien, pero de la cual forma parte y a la cual debe **respetar**.

El segundo de los modelos a los cuales hicimos referencia, opta por enfatizar **productos** o resultados que, al estar perfectamente determinados desde el principio condicionan el proceso. El estudiante **sabe** hacia dónde hay que dirigirse, a dónde hay que llegar y por qué camino, porque ese punto de arribo y ese camino son los mejores, según la decisión de quienes lo pensaron en su lugar.

Para estar seguro de que ha alcanzado su objetivo terminal debe demostrarlo a través de una conducta observable y medible.

Este modelo fue influenciado directamente por la teoría conductista del aprendizaje.

Por oposición a los dos anteriores, autoritarios y verticales, surge el modelo que propicia el énfasis en la relación procesos-contenidos-resultados que pretende lograr interlocutores críticos, autónomos, responsables, creativos y al que se conoce como el de la **pedagogía problematizadora**, que no acepta una relación de tipo vertical, sino que investiga, confronta y comprueba. En este caso, la acción educativa parte del estudiante y se comparten con él todas las instancias del proceso, cuyo protagonista es, de verdad, él mismo. Esto implica su participación activa y el reconocimiento de la validez de su experiencia y de su opinión, su diálogo permanente con la realidad una vez que logra desentrañarla como tal y descubrir los problemas que debe solucionar. Implica también su relación horizontal en la búsqueda y construcción de los conocimientos y en la relación solidaria y comunicativa con sus compañeros.

Este estudiante no se limita a recibir. Puede dar. Aprende a hacer aportes que surgen de su acción y de su experiencia, aprende a cuestionar y a pensar reflexivamente. Adopta una actitud creativa. Entiende su realidad y es capaz de transformarla.

A estos modelos educativos ya conocidos y discutidos, como dijimos, les corresponden, coherentemente, sus equivalentes comunicacionales.

Al modelo tradicional, trasmisor y bancario, le corresponde el siguiente modelo comunicacional: emisor-mensaje-receptor. Aquí, un emisor onnipotente envía, a través de un medio y de un canal, un mensaje educativo a un receptor que lo recibe sin poder responder de manera inmediata; una concepción unidireccional, autoritaria, con clara preponderancia del emisor (profesor).

En el modelo de comunicación conductista cuyo correspondiente educativo es el que pone énfasis en los productos o resultados, aparece un elemento que ha causado no pocos malos entendidos en la educación a distancia: *la retroalimentación o feedback*. El receptor-estudiante contesta; hace llegar una respuesta al emisor-profesor.

Al respecto, Mario Kaplún nos advierte: «esa forma primaria de participación del educando es, en realidad, un componente específico del modelo comunicacional conductista y no es equivalente a la participación. Es tan sólo medición de efectos. Un mecanismo regulador y de control de cual dispone el emisor para verificar el efecto sobre el receptor, del estímulo emitido».

A menos que se adscriba a la teoría conductista del aprendizaje... conviene estar prevenidos y pensar, crear e inventar otras formas a través de las cuales pueda expresarse nuestro —hasta ahora— receptor estático, sin que se piense en mecanismos de control sino en procedimientos de diálogos, de comunicación.

Tanto la comunicación-trasmisora como la persuasora-conductista **guardando estilo** con sus correspondientes modelos educativos, son unidireccionales y, por lo tanto, autoritarias. El receptor, pasivo

almacenador de datos o ejecutor de rutinas establecidas por otros (que siempre saben mejor que él lo que él necesita), no toma parte en la formulación de objetivos ni en la selección de contenidos. El profesor o el grupo de profesores, lo hace **por él** y no **con él**.

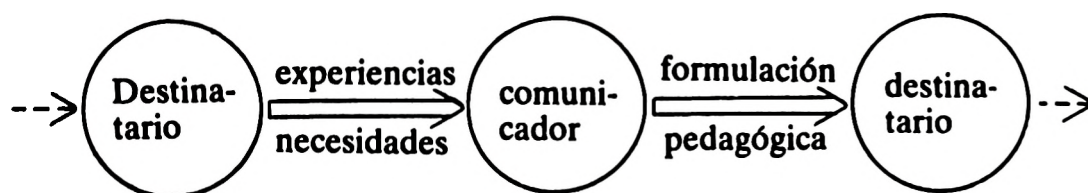
En cuanto al modelo comunicacional que interactúa con una pedagogía problematizadora, es sencillo suponer su propósito principal: promover y facilitar el diálogo. Es un modelo de comunicación dialógica que permite una relación de intercambio permanente tanto desde la emisión como desde la recepción de mensajes. Los roles no son ahora estáticos y permanentes, se intercambian, se alternan.

Para poder expresar esta relación particular del modelo de comunicación dialogal, Jean Cloutier acuñó un término que se ha difundido rápidamente: EMIREC (de la fusión entre emisor y receptor). O sea, cada uno de los interlocutores de un proceso de comunicación dialoga, es un EMIREC. Un receptor y un emisor de mensajes en permanente proceso de intercambio de información y que comparten conceptos, actitudes o sentimientos que se generan a través del proceso comunicativo.

Respecto de la comunicación diagonal propia de la pedagogía problematizadora, Kaplún hace una propuesta de particular interés para los sistemas educativos a distancia o menos presenciales. Propone un modelo comunicacional dialogal, que orienta la producción de materiales para **uso grupal** a partir de la convicción de que la comunicación educativa «debe comenzar escuchando, antes de hablar».

Este modelo parte del destinatario, quien expresa al comunicador sus necesidades y experiencias con las cuales pre-alimenta al productor, quien procede a la formulación pedagógica y a la devolución —a los destinatarios— de sus propias experiencias, pero organizadas, estructuradas, problematizadas y de tal modo que «ellos puedan verlas desde una perspectiva crítica e interpretarlas, analizarlas, discutir las y desenrañar las causas de esa situación que han estado viviendo como una mera contingencia, sin percibir sus raíces».

Kaplún grafica así el modelo:



Los materiales grupales que se producen bajo esta óptica tienen como propósito principal promover la discusión y se aplican teniendo

en cuenta los dos grandes momentos comunes a la actividad de los grupos:

1. Recibir información.
2. Analizarla y discutirla para sacar conclusiones,

para lo cual puede utilizarse una gama de medios que hagan llegar la información (radio-TV-vídeos-cassettes-escritos). Aunque Kaplún propone que la recepción sea grupal, puede pensarse también, llegado el caso, en una recepción personal de los integrantes del grupo que luego llevan al seno del mismo sus inquietudes y cuestionamientos. Hay que tener en cuenta que las tecnologías actuales, cassettes o videocassettes, permiten **capturar** el mensaje de difusión abierta (radio, TV) y, por lo tanto, favorecen la recepción grupal, al menos en pequeños grupos locales. Por otra parte, estos materiales se pueden intercambiar entre los grupos, que pueden enriquecerlos con los propios aportes, como en el caso de los cassettes circulantes o **cassettes foro** y, naturalmente, regresar al comunicador-educador en un constante **flujo comunicativo** entre los interlocutores de un proceso educativo-comunicacional, problematizador y dialógico.

HACIA INNOVACIONES SUSTANCIALES

En un momento determinado de su historia, durante el auge del conductismo, estructurador y monologuista, la reaparición y difusión de acciones educativas **a distancia** —con todo lo que implica la modalidad— hizo pensar en una especie de **panacea** capaz de solucionar todos los problemas de la educación o, al menos, los más angustiantes. La oferta lucía atractiva... una educación no supeditada a lugares, ni horarios, ni malos maestros al viejo estilo tradicional, materiales pensados especialmente para estos procesos de enseñanza-aprendizaje, utilización de medios múltiples, desde los más simples, hasta los más sofisticados...

Sí, se pensó en innovaciones importantes para los sistemas educativos rumbo a una **apertura** real, a una auténtica democratización... Pero las prometedoras **innovaciones**, por lo general, se referían al uso de medios tecnológicos de gran alcance —desde la radio hasta el satélite— y pocas veces aludían a los fines y a las concepciones educativas, de tal modo que, por ejemplo, se preparaban con esmero materiales impresos y audiovisuales que, respondiendo implícitamente al modelo educativo comunicacional, previsto por el proyecto teorizado, se limitaban a

reemplazar, a mediatizar la acción de un profesor discursivo, director, depositante de conocimientos. En esos casos, la relación con el estudiante se entabla en términos verticales y autoritarios, con el agravante de que, merced a la estrategia, aquella relación tradicional circunscrita al recinto limitado del aula, salía de ella y, por sobre tiempo y distancia, se extendía, multiplicándose con inaudita rapidez.

Por lo tanto, para poder inferir si la aplicación de una estrategia implica verdadera innovación, creemos necesario remitirse a la propuesta curricular que desde su contexto político-educativo es la que mejor puede plantear líneas dirigidas a innovaciones sustanciales, a cambios significativos de acuerdo con su manera de entender la educación, la sociedad y el hombre.

El análisis de la propuesta revelará no sólo las contradicciones entre la teoría y la práctica, sino que pondrá en claro si, realmente, se logró innovar o si, por el contrario, el esfuerzo se redujo a **cambiar lo necesario para que todo siga igual**.

A partir de estos criterios, siempre desde nuestra posición personal que adhiere al modelo problematizador-dialogal de comunicación educativa, nos permitimos señalar algunos lineamientos generales que deberían tenerse en cuenta al producir materiales a distancia que respondan a **principios curriculares innovadores** y, por lo tanto, apunten hacia verdaderas innovaciones, hacia innovaciones sustanciales.

Pensando en los procesos de adquisición del conocimiento, habíamos señalado ya:

1. *La relación interactiva de los materiales con otros componentes del currículum*, del mismo nivel de importancia. Debemos aclarar que entendemos por currículum, más allá de su tradicional identificación con planes y programas de estudio, «la consideración de todas las características que asume en su puesta en acción la situación de enseñanza-aprendizaje». Y situamos en el diseño curricular la previsión de medios y una primera caracterización de materiales.
2. *Su calidad de activadores de conocimientos*, lo cual implica en los SEAD especialmente, identificar y caracterizar, con la mayor precisión posible a los usuarios del sistema, para poder partir de su saber y no del nuestro.
3. *Su alternancia con la actividad del sujeto en su realidad*, lo cual remite al problema de la suficiencia de los materiales. Si el sujeto de verdad debe actuar con su realidad, es allí y no en el material, donde debe encontrar respuestas. El material más bien

le ayudará a hacer preguntas, lo orientará para enfrentarse con el problema, sin dar conclusiones ni soluciones acabadas.

Agregamos ahora los alineamientos que nos sugieren algunos de los principios curriculares más importantes, que apuntan a innovaciones sustanciales:

4. Si el principio señala la **integración de teoría y práctica**, los materiales acompañarán como fuente de información o confrontación, el proceso de acción-reflexión-acción que deberá cumplir el estudiante. Podrían, por ejemplo, guiarlo en la identificación de un problema de la realidad referido a su campo de interés, orientar la observación y plantear la reflexión sobre lo observado, para impulsarlo a elaborar estrategias de acción que le permitan regresar a la realidad y modificarla. En todo caso, los materiales no debieran dar respuestas, sino más bien plantear conflictos, alternativas y, sobre todo, promover una permanente relación dialogal práctica-teoría-práctica; acción-reflexión-acción.
5. Si el principio alude al aprendizaje como a un proceso con **significado** para el que aprende, el material deberá tener en cuenta los intereses inmediatos de los diferentes grupos de alumnos que, aun en un mismo país, pueden pertenecer a culturas o realidades diferentes. Por eso, más que de desarrollo de contenidos, ofrecerá herramientas para la investigación. Promoverá la integración o funcionamiento de grupos de estudio (grupos operativos) que ayuden a quebrar conductas estereotipadas, a reestructurar sus modos de pensar y de enfrentarse a distintas situaciones «y poder realizar una adaptación activa a la realidad».
6. Si el principio curricular alude al rescate del entorno como ambiente de aprendizaje, los materiales deberán remitir a la realidad y utilizarla como campo experimental. En este sentido, los contenidos deberán presentarse en torno a situaciones problemáticas en función de cuya resolución gire todo el proceso enseñanza-aprendizaje (en este aspecto pueden colaborar los medios, utilizando recursos como la dramatización, la descripción visual, los testimonios, entre otros). Este tipo de presentación de contenidos, como proyectos de acción, evita que el estudiante se maneje sólo con elementos teóricos, muchas veces, sin ningún significado para él. Y le da la oportunidad para corroborar los elementos teóricos —que puede ex-

traer de los materiales— con sus experiencias prácticas. Así, «cada unidad curricular puede convertirse en un proceso de investigación», en un proceso de construcción de hipótesis, de explicación y de acción sobre la realidad, para cuya comprobación el estudiante deberá volver a las fuentes informativas, o sea, los materiales. Estos materiales no tienen **todo**, sino **partes** comparables o combinables, según su naturaleza (impresos-visuales-audiovisuales, etc.), que el *estudiante debe completar con sus propios aportes*.

7. Si el principio curricular innovador plantea la **participación real** (no simbólica) del adulto en su proceso de aprendizaje, algunos materiales deben ser también generados por los estudiantes y éstos debieran ser consultados antes, sobre problemática, propósitos, procedimientos, etc. Los grupos de estudio, por ejemplo, pueden elaborar material sobre la base de su propia experiencia que pueden intercambiar con los otros grupos, consultar con los comunicadores (profesores o productores) quienes, reformulándolos pedagógicamente, en el caso de que fuera necesario, pueden incluirlos como estudios de casos en los materiales producidos por las entidades, activando así la relación entre los que enseñan y los que aprenden y reconociendo el valor de los aportes, fruto de la experiencia, de adultos que son de hecho *hacedores de su cultura y protagonistas de su propia historia* y, por lo tanto, tienen ya **saberes** y conocimientos para aportar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

8. El principio subraya, por considerarlo un elemento de fundamental importancia en la actual educación entre adultos, el **manejo autónomo y crítico de la información**.

Los materiales, que de por sí son fuente de información, asumen frente a este principio un rol destacado puesto que son un componente privilegiado de los sistemas a distancia. Debieran, pues, perfeccionar su capacidad de ofrecer información variada y relevante y debieran, también, convertirse en **ejercitadores** de las operaciones del pensar reflexivo (analizar, describir, comparar, sintetizar, relacionar, clasificar, etc.) que permitan adquirir o mejorar las habilidades intelectuales, necesarias para comprender, seleccionar y analizar la información.

Paulo Freire afirma que la información: «es un momento fundamental del acto del conocimiento» y agrega «conocer, no es adivinar».

EL PROBLEMA DE LOS MDM

Consecuente con el enfoque crítico que venimos planteando, ponemos ahora sobre la mesa el problema de los *Medios de Difusión Masiva* (MDM), denominación mejor ajustada a su verdadera función social que la que alguna vez estuvo muy en boda: Medios de Comunicación Social (MCS).

Es que todavía, a pesar de haber entrado ya en la cultura computacional, en la era de la informática, la telemática y la mediática se sigue discutiendo apasionadamente si los MDM deben ser usados o no en los procesos educativos.

Ocurre que esos medios —hablamos por ahora de la radio y la TV— existen y son parte de nuestro entorno social. Mientras los educadores discutimos, ellos actúan, sin prisa y sin pausa, realizando una labor paciente que se desarrolla dentro mismo de las casas, en el ámbito familiar. No educan en la dirección que docentes y comunicadores deseamos, pero educan a su manera: promoviendo actitudes pasivas en los receptores, estimulando el consumo en forma desmedida (y por cierto, eficaz), dirigiendo los niveles de percepción, abortando iniciativas y respuestas creativas a cambio de modelos vicarios, convirtiendo la violencia en espectáculo, desfigurando la realidad... Claro que, de vez en cuando, surge algún programa educativo, a veces a horas insólitas de audiencia extremadamente reducida o nula.

Un programa con propósitos educativos o culturales insertado en una programación **antieducativa** no tiene mayor ingerencia aun para sus destinatarios específicos que, de pronto, notan que **les cambian el ritmo** de su percepción habitual a través del medio (se necesitaría un enfoque educativo y de servicio comunicatorio como base de toda la programación).

Son muy pocos los casos, en Latinoamérica al menos, en que se busca la bidireccionalidad en los procesos comunicativos a través de MDM y menos, los que intentan la relación dialogal. De vez en cuando se incorpora el público a la emisión, se usa el teléfono o se establece un **correo del aire** para que los receptores escriban... Los resultados son pobres, insulsos; tenues atisbos sin trascendencia. En contadas oportunidades, por ejemplo, se vislumbra el propósito de fomentar la cultura nacional o regional en todas sus manifestaciones. Se ha llegado a tal punto que, en muchos países, debió legislarse para **obligar** a las radiofusas a cumplir con un porcentaje estipulado para la música u otro tipo de producción nacional, como los **programas educativos**.

Es que los **medios de difusión masiva** representan en nuestros países sistemas empresariales y sistemas políticos.

Para los sistemas empresariales que manejan los medios, la comu-

nicación es sólo un artículo de consumo. Para los medios políticos que manejan a los sistemas empresariales y a los MDM, éstos son un cierto mecanismo de poder.

Las propuestas educativas, a menos que se deriven directamente de ambos sistemas y trabajen para ellos, tienen muy poco campo de acción.

No obstante esta situación, existen algunos espacios aprovechables que es necesario no desperdiciar y que pueden ir abriendo camino, como lo demostraron algunos proyectos, sobre todo los de educación popular.

Así mismo, hay que saber distinguir entre los medios masivos como sistemas empresariales o políticos, y las tecnologías utilizadas para cumplir esos propósitos. O sea, entre el rol social y la función expresiva, propia de la radio, de la TV, o de cualquier otro medio de difusión masiva.

«Lo malo de la radio —señala Pierre de Zutter— no es la presencia de la tecnología de grabación de sonidos y su difusión por ondas. Lo malo es que esta tecnología esté concentrada en manos de empresas, que financieramente, no dependen de quienes están interesados en intercambiar mensajes a través de las ondas, sino de quienes necesitan penetrar en los hogares, en la intimidad de los oyentes, para vender sus productos o sus ideas.

Lo malo de la televisión no es su tecnología de grabación y transmisión a través de ondas, de imágenes en movimiento y de sonidos. Lo malo de la TV viene de la existencia de empresas dueñas de canales, que deben imponer sus programas en un máximo de hogares, durante la mayor cantidad de horas al día, para multiplicar su rentabilidad».

Esto lo comprendemos muy bien quienes, trabajando en el campo de la producción de materiales didácticos radiofónicos y televisivos, hemos tenido que negociar arduamente con las radiodifusoras, la presencia, los horarios y los costos de nuestros programas educativos, precedidos por una, muchas veces justificada fama de **aburridos, insoportables** y, lo que es peor, **inútiles**, esto, cuando permiten el acceso, por tratarse de una institución prestigiosa y reconocida.

Los MDM limitan excesivamente el hacer uso del medio en calidad de emisor. No toleran a los EMIRECS. Sólo sus voceros y elegidos tienen derecho a voz o a imagen, o sea, a emitir mensajes. Esto permite a quien lo logra, una inmediata **popularidad** y un mayor prestigio social; pero eso es ocasional. La realidad es que no hay micrófonos ni cámaras **ablertas** para todo el mundo y, como se dijo, grupos o instituciones reconocidas deben librar verdaderas batallas para obtener espacios y emitir programas. Mucho peor es la situación de tener que producir materiales didácticos radiofónicos o televisivos, dependiendo de las radiodifusoras: siempre quedan en último término para cuando haya personal disponible y los equipos estén libres. Hasta las radiodi-

fusoras, con claros objetivos educativos y culturales, creadas a veces para servir al sistema educativo o a la comunidad, en su necesidad de **competir** por la sintonía con las comerciales, relegan las producciones educativas, que consideran una **verdadera amenaza** para el famoso «**rating**».

En esto tiene bastante que ver el hecho de que, en general, los proyectos educativos que usan estos medios, tienen fondos limitados y no pueden pagar mucho por los espacios, ni por los servicios de producción. O, directamente, no pueden pagar nada. Pero es común que, aun pagando bien, las emisoras no acepten la producción y/o la emisión de programas educativos. Los consideran mal hechos, lentos, **ahuyentadores de audiencia** en los circuitos abiertos y, en verdad, muchos de los materiales educativos para radio y TV fueron preparados con muy buenas intenciones pero con total desconocimiento de sus respectivos lenguajes y desprendidos, totalmente, de un contexto curricular.

Es necesario tener presente este panorama respecto de los MDM porque casi todos los SEADS han incluido la televisión y la radio en sus sistemas de medios múltiples, en principio para ampliar su cobertura geográfica (y, a veces, social), es decir, para poder llegar al mismo tiempo, a una mayor cantidad de estudiantes, algunos físicamente muy distantes.

La TV fue el medio casi irresistible. Muchos de los sistemas en formación se ocuparon de conseguir fondos y comprar equipos, aún antes de decidir exactamente qué papel jugarían en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y cómo debía manejarse y quiénes podían hacerlo.

Sin embargo, consciente o inconscientemente, se advirtió la posibilidad de **crear imagen** a través del medio. De difundir **presencia**, de adquirir prestigio.

La radio, un medio con singulares características para ser aprovechado en acciones educativas y culturales, ocupó un segundo o tercer lugar en la selección, que encabezó, sin discusión, el medio escrito, al que se adjudicó el rol del medio maestro, orientador y responsable de los procesos enseñanza-aprendizaje a distancia.

Con el avance tecnológico, el vídeocassette y el cassette audio **capturaron** en el tiempo el antes fugaz mensaje audiovisual, que adquirió así permanencia y se prestó a un manejo diferente: se puede repetir cuantas veces se desee, durante la transmisión se puede detener para analizar un determinado fotograma. Este fue un verdadero logro para el uso educativo del material audiovisual. Facilitó la posibilidad de recepción en grupos para su posterior discusión y, sobre todo, logró cortar la dependencia de los materiales didácticos audiovisuales. Se abrieron así nuevas perspectivas para la producción, para la búsqueda de comunicación dialogal y participativa, para la ruptura de los estereotipos generados por los propios medios, para la preparación de EMI-

RECS que puedan interpretar los mensajes que reciben y emitir nuevos mensajes a la luz de sus propios criterios, en un proceso de decodificación —codificación *activa*, que reemplace lo pasivo por lo movilizante.

MEDIOS Y MATERIALES AUDIOVISUALES

Es bastante común hablar de **medios audiovisuales**, o **materiales audiovisuales** como si fueran expresiones equivalentes, con el mismo significado. No lo son. Y, aunque medios y materiales se relacionan estrechamente entre sí y ambos son componentes interdependientes e interactivos de los procesos de comunicación AV, pueden distinguirse con claridad.

Cuando hablamos de medios, hablamos de tipos específicos de canales, de vías, que se utilizan para que circule un mensaje. Cuando hablamos de materiales, nos referimos a mensajes estructurados que circulan por determinado medio canal entre los interlocutores de un proceso de comunicación audiovisual.

Esta última calificación, lo **audiovisual**, que se aplica a ambos, proviene tanto del tipo de código o sistema de signos que utilizan medios y materiales para transmitir u organizar información (lingüístico-icónico-sonoro) como de los mecanismos de percepción de los receptores —principalmente vista y oído— a los que apelan, dada su propia naturaleza.

Medios audiovisuales son: la radio, el cine, la TV, el proyector de diapositivas, la computadora.

Materiales audiovisuales son: los programas radiofónicos, las películas, las emisiones televisivas, la serie de diapositivas, los programas computacionales. Como dijimos, el medio permite circular un mensaje codificado en cierto tipo de material. Un material-mensaje, necesita de un medio para llegar al destinatario.

Entonces, los medios audiovisuales (MAV) son, al mismo tiempo, *canal de circulación y generadores de códigos para intercambiar mensajes*. Esta dualidad de los medios audiovisuales tiene, por supuesto, incidencia en la formulación de los mensajes que se transmiten a través de ellos. Esto es, en la producción de los materiales audiovisuales.

El controvertido Marshall Mac Luhan llamó la atención sobre las características **infiltrantes** del medio independientemente de sus contenidos, cuando dijo:

«Para comprender los media, esas vías masivas, de información y de ensueño, que son la prensa, radio, TV, cine, discos, carteles, etc., el análisis de los mensajes que difunde, es una actitud típica del atraso tecnológico destinada a no comprender nunca nada sobre la verdadera naturaleza de los media. El contenido, no es más que un cebo que atrae la atención, mientras que el medio, ejerce una acción tan profunda que se nos escapa (...) Los contenidos, no ofrecen ningún índice del poder mágico de los media, ni de su potencia subliminal (...). El verdadero mensaje es el propio medio.»

Aunque no estamos de acuerdo totalmente con tal afirmación, debemos reconocer que si bien el medio no es el mensaje, tal cual lo afirma Mac Luhan, el medio sí condiciona al mensaje, afecta su estructura formal y exige que se respeten sus reglas de juego: la utilización de códigos, propios de sus características específicas:

- Código icónico o código de la imagen (dibujos, fotografías, pinturas, tomas televisivas).
- Código lingüístico (lenguaje verbal, oral o escrito).
- Código sonoro no verbal (música —efectos especiales— ruidos y silencio en función expresiva).

Utilizando esos códigos, se elaboran:

- Los mensajes sonoros. Audiciones de radio, grabaciones en cassettes que se construyen seleccionando y combinando «palabras (lenguaje de los hombres), música (lenguaje de las sensaciones), ruidos (lenguajes de las cosas)» y silencios (lenguaje del pensamiento).
- Y los mensajes visuales, que utilizan imágenes con distintos grados de iconicidad (o sea de analogía, de apego a la realidad) y distintos grados de movilidad (fijas, semianimadas, animadas, móviles) como son la fotografía, los dibujos, los gráficos, las diapositivas, las películas mudas.

Pero ocurre que la mayoría de los mensajes, aunque se perciben como un todo indisociable, están constituidos por una superposición de distintos mensajes «que convergen y se complementan». Son mensajes

múltiples que combinan, entre otros, códigos sonoros y visuales: son los mensajes a los que llamamos **audiovisuales**. El cine y la televisión son los ejemplos clásicos, aunque cabe mencionar también en el espectro de las **nuevas tecnologías**, el computador y el videodisco. El videodisco, como se sabe, es un disco que mediante sistemas óptico-electrónicos graba, almacena y proyecta imágenes fijas o móviles, sonidos y textos.

El uso de estos códigos específicos es condición indispensable para la construcción de mensajes audiovisuales. O se usan, o se corre grave riesgo de **bloquear** la comunicación que se desea entablar. Los códigos, los **lenguajes** a través de los cuales se expresa cada medio responden a la naturaleza de cada medio, a sus características propias y distintivas, a su **especificidad** que impone determinadas reglas de juego. A los MDM como el computador hay que **hablarles** en su propio lenguaje.

Por ejemplo, para producir programas de radio deberá tenerse en cuenta:

- 1.º Que aunque sea educativo —según los propósitos del mensaje— sigue siendo programa **radiofónico**.
- 2.º Que los constituyentes expresivos del lenguaje del medio, son: palabras, música, otros sonidos a los que llamamos efectos especiales (un tren que se acerca, una puerta que se abre, el llanto de un bebé) y los silencios con su carga de sugestividad y con sus enormes posibilidades de significación.

Palabras, música, efectos sonoros y silencios son los componentes del lenguaje radiofónico y determina su especificidad. En cuanto a la especificidad de la TV la constituye, en especial, la imagen en movimiento combinada con voces, gestos, sonidos, música, iluminación y también con distancias y ángulos desde los cuales se recorta la realidad, para re-crearla en la pantalla chica (planos y encuadres). La especificidad de la TV, sus **reglas de juego** remiten a procesos dinámicos —movimiento-acción— en oposición a situaciones estáticas. Esta conferencia, por ejemplo, podría ser **televisada** pero, si no es codificada con el lenguaje de este medio, no sería **televisiva** y, por lo tanto, no tendría mucha audiencia voluntaria.

Este problema de la especificidad del medio, el no poder manejarlo según sus reglas de juego ha sido una de las dificultades mayores para la producción y para el aprovechamiento de materiales didácticos audiovisuales.

Se ha tratado de trasladar del aula al medio AV el discurso pedagógico sin reelaborarlo. Sin tener en cuenta las características del medio. Sin hablar su lenguaje y sin enseñar a entenderlo. De ahí la fama

de aburridos e inútiles que se les suele atribuir a los **programas educativos**, y de ahí la desconfianza y el temor de muchas instituciones académicas que los usan y que relegan la posibilidad de aportes significativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje a un rol *complementario*, que no es tenido en cuenta para las evaluaciones de aprendizaje y que, por lo tanto, resulta un componente de consideración voluntaria, demasiado caro, tanto por la inversión económica que requieren sus equipos de producción y reproducción, como por el esfuerzo creativo pedagógico y técnico que representa elaborar los materiales.

COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL DIDÁCTICA

Los materiales audiovisuales, por su propia naturaleza, pueden hacer aportes singulares a un proceso de enseñanza-aprendizaje. Y no sólo para enriquecerlo sino para asumir la responsabilidad, al menos de una parte de su conducción. Agregan, por ejemplo, al proverbial lenguaje académico —esencialmente verbal— la sugerencia y complejidad polisémica de la imagen visual.

La imagen tiene un acceso más inmediato y universal que el lenguaje verbal. El lenguaje de la imagen es más asimilable *pero, también, más ambiguo*. El investigador Albert Kientz advierte:

«Existe un arte de hacer hablar a las imágenes e incluso de hacerlas mentir. Pero es un arte difícil. Si el mensaje icónico se maneja torpemente puede volverse contra sus autores.»

Es el famoso efecto «bumerang» con resultados disfuncionales, o sea, contrarios de los que se deseaban obtener.

Es importante para instituciones, educadores y estudiantes **a distancia o menos presenciales** llegar a tener conciencia de las posibilidades reales del lenguaje audiovisual, de su capacidad de alcanzar niveles de reflexión abstracta, de sus calidades estéticas y creativas, de su poder estructurador de una realidad representada, de su importancia documental.

Sobre esa base y la de analizar procedimientos y costos de producción podrá replantearse el rol que cumplen los medios y materiales audiovisuales.

Considerando los medios y materiales como *uno de los componentes*

de un proceso educativo-comunicacional cuya propuesta curricular es la que les adjudica un rol, un sentido, una dirección, un tiempo y hasta una forma de presentación, que los ponga al servicio de una concepción pedagógica.

OPCIONES PARA LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES

Cuando un SEAD decide incluir los **Medios Audiovisuales** en su sistema de medios y servicios múltiples, se enfrenta a un primer problema: obtener los materiales audiovisuales. En ese caso puede optar por:

1. Comprar los materiales ya hechos por empresas productoras especializadas o por otras instituciones similares.
2. Adaptar los materiales existentes a las necesidades específicas de los estudiantes.
3. Encargar la producción específica de materiales.
4. Producir especialmente sus propios materiales.

Permítasenos una breve reseña histórica que ayude a sacar conclusiones. Casi todos los SEAD han tenido la experiencia de comprar materiales audiovisuales hechos en el extranjero. Especialmente en USA, donde grandes casas editoriales, como consecuencia de una demanda creciente lanzaron líneas especiales de materiales didácticos —películas en principio— sobre distintos temas de posible interés en América Latina (este procedimiento implica una serie de contratos y pagos por derechos de autor, según el uso, que lo hacen, de entrada, engorroso y complejo).

En su momento ese material, películas que luego fueron transferidas a vídeo, vino a solucionar el problema urgente de la iniciación de actividades académicas proclamadas «multimediales». A veces se habían conseguido espacios televisivos que necesitaban ser alimentados, cuando apenas se acababan de comprar equipos y no se tenía personal preparado.

Los materiales adquiridos de excelente nivel técnico, sobre todo en el campo científico, a menudo no respondían a los objetivos ni a las actividades previstas en el diseño curricular. Sus ambientes, paisajes, personajes, vestuario, diferían claramente de los familiares para el es-

tudiante de nuestros sistemas. Los problemas y las soluciones que se presentaban eran propios de una idiosincrasia diferente.

Asimismo, las bandas sonoras venían en idioma original: inglés, francés o alemán. Es decir, había que traducir y regrabar el audio haciendo desesperados esfuerzos por lograr correspondencia entre imagen, sonido y significado. A veces, para orientar el visionado y dar algún tipo de explicación iluminadora se introducía una presentación que, por lo general, terminaba contando lo que se iba a ver en la película.

Este tipo de producciones —insisto, de excelente realización técnica— podían ser mejor utilizadas, **tomando prestadas** (siempre que fuera legalmente posible) algunas secuencias e incluyéndolas en otros contextos preparados al efecto. En este caso, había que poner gran cuidado, en hacer **congeniar** las distintas secuencias extranjeras con las que se producían localmente, en que no hubiera saltos en los niveles de definición, iluminación, tonalidad de las imágenes, que hicieran evidentes los **insertos**, interfiriendo la comunicación.

Otra posibilidad que surgió en el camino fue la de **adaptar** materiales reorganizándolos de tal modo que sirvieran a los objetivos, contenidos, actividades previstos en el diseño curricular. Por aquel entonces, había pocos materiales AV nacionales o regionales que pudieran ser «adaptados», esto es tomados como base, para la generación de un nuevo material que respondiera a los intereses y características de determinados grupos de estudiantes.

Fue más fácil con los materiales escritos ante el panorama de tener que escribir todos los cursos enteros. En el campo de los materiales impresos, existen textos bien escritos por notables especialistas que no sería necesario reemplazar —sobre todo en determinados niveles— por materiales procesados para el auto-aprendizaje que, a veces, presentan grados extremos de estructuración y de atomización de los conocimientos.

La elaboración de guías de estudio, de interpretación de lectura y de gráficos, de comparación con otros materiales y de aplicación o transferencia teórico-práctica permitieron **adaptar** algunas obras existentes a las necesidades específicas. Y con ello contribuyeron a independizar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de adultos, por ejemplo profesionales, o estudiantes avanzados de los SEAD que pudieron remitirse tanto a bibliografía variada y de alto nivel, como a otras fuentes informativas de la realidad, ejercitando el manejo autónomo y crítico de la información que se espera de ellos. Esta opción, adaptación y uso de materiales del mercado significa para los SEAD tener absoluta certeza de que sus estudiantes pueden acceder a los materiales a los cuales se los remite.

Una tercera opción relativa a los materiales didácticos y en especial los audiovisuales fue la de diseñarles según los procedimientos de la

tecnología educativa y entregarlos, para su producción, a empresas o equipos productores de medios con claras prescripciones. Esta alternativa pocas veces funcionó cuando los equipos técnicos carecían de algún tipo de experiencia docente. En los materiales se enfatizaban los aspectos puramente estéticos o los que evidenciaban gran pericia técnica en el manejo de equipos (efectos). El material perdía funcionalidad con respecto al proceso educativo al que estaba destinado.

Tras la experiencia y el análisis de esta situación, muchas instituciones decidieron no correr riesgos y se dedicaron a la producción de su propio material, pensados y organizados especialmente para procesos enseñanza-aprendizaje a distancia.

Esto implicó:

- Crear una dependencia especializada para ese tipo de actividades, en su estructura administrativa.
- Preparar personal para producir materiales didácticos impresos y audiovisuales;

entonces hubo que comprar equipos, aprender a utilizarlos, estudiar el lenguaje de cada medio, descubrir sus posibilidades y sus limitaciones para los procesos educativos.

Todo esto introdujo una nota de sobresalto en la paz y en la solemnidad tradicional de los ambientes académicos.

Los grupos de producción de materiales audiovisuales configuraron una especie de **presencia insólita**, sobre todo en la universidad: distintos horarios, distinto ritmo, distinto **origen profesional**... Algunos eran docentes, otros provenían del campo de las artes, otros de escuelas y universidades con carreras de comunicación, otros, de los propios MDM como los guionistas, camarógrafos y técnicos en general. Esta situación generó no pocos conflictos en el interior de las organizaciones, lo que promovió que los grupos de producción en una primera etapa y para poder avanzar estrecharan vínculos entre sí, al punto de mantenerse casi aislados, como un sistema en sí mismo, y no como un componente de un proceso que necesita interactuar con todos los otros componentes.

Entonces, fue visto como un **cuerpo extraño** en la organización académica que, para integrarse, debía someterse a las normas regulares de funcionamiento institucional. Hago referencia, en especial a mi experiencia con la Oficina de Audiovisuales de la UNED, con cuyos integrantes tuve el gusto de trabajar, explorando **nuevos lenguajes**, entre 1980 y 1982. Pero la experiencia de otros grupos similares, en otros lugares del continente, hacen pensar en rasgos comunes para los procesos de formación de comunicadores educativos —sean o no docen-

tes— y para la existencia, dentro del ámbito académico, de dependencias que producen materiales didácticos.

Esta situación especial y reiterada relega a los grupos de productores de materiales didácticos, en especial los audiovisuales, a una categoría diferente de la académica propiamente dicha y promueve un aislamiento (por no decir un enfrentamiento) que interfiere el proceso de interacción fluida y solidaria que debe existir entre todos los interlocutores de un proceso E-A.

Por ejemplo, y ojalá la realidad nos desmienta, creemos que todavía no se ha logrado totalmente, pese a los esfuerzos, la interacción necesaria entre los productores de materiales escritos y los de audiovisuales. Ni entre los productores de materiales y los diseñadores curriculares y los tutores. Creemos además que no hay plena conciencia entre el personal académico de estos SEAD de la necesidad de aprender a expresarse a través de los lenguajes de los medios, llevando a cabo una modalidad diferente de su práctica docente y de los que, en general, se mantienen a una desconfiada distancia...

Lo cierto es que, mientras las nuevas tecnologías avanzan vertiginosamente, sorprendiéndonos cada día y los MDM se multiplican y actúan por su cuenta, los sistemas educativos, aun los **no escolarizados** tienen dudas sobre la validez de los aportes que pueden realizar los MAV. Es un problema no resuelto.

Los materiales AV siguen cumpliendo, en los sistemas de medios múltiples, funciones complementarias, accesorias, acaso **remediales**, **no evaluables** en términos de aprendizaje, supeditados a los medios escritos y de uso voluntario para los estudiantes, que pueden prescindir de ellos...

Si bien entendemos que los MDM constituyen una opción tecnológica que se acomoda fácilmente a los modelos transmisores de educación y comunicación, creemos también que un diseño curricular innovador puede incluir medios y materiales audiovisuales en forma creativa aprovechando en su favor y poniendo a su servicio ricos recursos expresivos. Los de la TV, por ejemplo, con la posibilidad de **salir** al exterior y descubrir otros lugares familiares, con tantas cosas **ocultas** para nuestro trajinar cotidiano. Incursionar en el micro o en el macromundo. Presenciar hechos que ocurren lejos en el tiempo y en el espacio. Ver cómo se abre una flor o cómo es el fondo del mar que parece un misterio inalcanzable...

Los recursos radiofónicos pueden permitirnos re-crear una realidad audible, representar situaciones que provoquen la discusión y el diálogo, escuchar **de propia voz** el testimonio de los protagonistas...

Bien usados, como cualquier otro instrumento de trabajo, los materiales audiovisuales pueden hacer aportes relevantes a los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia facilitando, por ejemplo, la selección y asimilación de información visual y verbal, promoviendo el estableci-

miento de relaciones, el análisis de situaciones, la generación de las propias ideas, o sea, estimulando el desarrollo de estrategias cognoscitivas.

El desafío que plantea la educación popular a la educación a distancia consiste en buscar la manera «de transformar una elección tecnológica consumista (MDM) en una alternativa que guarde estilo con la generación de una tecnología productivo-creativa». Esto es, una tecnología transformadora de la realidad a través de la realización, la invención, o el descubrimiento, que se da en actividades tales como la participación social, donde el ser humano cambia su papel de espectador resignado y pasivo, por el de protagonista de su propia historia.

EL SISTEMA DE MEDIOS Y SERVICIOS MULTIPLES (SMSM)

Las instituciones a distancia suelen utilizar el concepto **paquete instructivo** para indicar la totalidad de materiales y servicios de apoyo de los cuales dispone el estudiante, como instrumental básico para su proceso enseñanza-aprendizaje. Los materiales son:

- *Los impresos*: (textos, antologías, guías de estudio, etc.) que, como dijimos, en la mayoría de los casos se considera medio principal o «maestro» por su responsabilidad en la conducción del proceso; generalmente, el curso entero, «está escrito».
- *Los audiovisuales*: en función complementaria (para enriquecer, reforzar, remendar). Los más usados son: emisiones radiofónicas o televisivas (en circuito abierto o en cassettes), libro-cassettes, diapositivas sonorizadas.

Los servicios pueden ser:

- Las tutorías: personales, telefónicas o epistolares (generalmente voluntarias para el estudiante).
- Y la Biblioteca: mediante series de consulta, de permanencia local rotativa o el servicio de referencia telefónica, desde la sede central, como en el caso UNED.

Queda aún una instancia de importancia decisiva que debería formar parte de este sistema de medios, materiales y servicios, y que es algo así como un «servicio» que el estudiante se presta a sí mismo y sus compañeros: el grupo de estudio, conformado, casi siempre espontáneamente, por personas de la misma localidad o con los mismos intereses que se reúnen —cuando y donde pueden— para discutir, intercambiar, proponer, o sea, para aprender.

La presencia de «grupos de estudio» en interacción permanente con los otros componentes del diseño curricular, determinaría un mejor aprovechamiento de los materiales «a distancia» que podrían implementarse «como flujos comunicacionales entre grupos» en un intento de lograr un acercamiento a los procesos de comunicación dialogal.

Cuando se hace referencia a un **paquete instruccional** se lo asocia, sobre todo, al conjunto de materiales de que dispone el estudiante para llevar a cabo su proceso de aprendizaje a distancia (naturalmente, estos materiales implican uso de medios y actividades del estudiante).

El Plan de Desarrollo de la UNED —Costa Rica 1986-1990— define al paquete instruccional como:

«el conjunto de materiales de estudio y de apoyo que se han diseñado y elaborado con el objeto de facilitar que el alumno logre los objetivos de aprendizaje establecidos, mediante su estudio y desarrollo en forma individual y con los apoyos que brinda la UNED».

En algunos diseños modulares, se utiliza ya la denominación **Módulo Integrado (MI)** para hacer referencia al conjunto de conocimientos, actividades y materiales que se orientan a la resolución de un problema que le sirve de objetivo.

En ambos casos —concepciones aparte— se entiende, en principio, un conjunto armónico de elementos que **interactúan** para que el estudiante aprenda a distancia.

Desde esa perspectiva, tanto el paquete instructivo como el módulo integrado son sistemas de medios y servicios múltiples (SMSM), que suponen la acción combinada, organizada y conjunta de sus componentes.

Esta acción conjunta de un SMSM nos indica que cada material o cada servicio tiene valor en un proceso E-A, en función de su relación con los otros materiales, actividades y servicios que forman parte activa del proceso. Y nos indican también que los materiales y servicios, en términos de aprendizaje, deben ser evaluados por su **acción conjunta**. Si un estudiante utiliza materiales escritos y audiovisuales, tutorías telefónicas y actividades de grupo, la evaluación de aprendizaje de ese

estudiante debe tener en cuenta todas esas instancias que promovieron aprendizaje.

Este aspecto no suficientemente claro todavía, debe tenerse muy en cuenta para los procesos de evaluación de los aprendizajes a distancia y para aquellas circunstancias en las cuales se atribuye a un solo tipo de material, la culpa del éxito o del fracaso de los estudiantes.

MEDIO MAESTRO Y MEDIOS COMPLEMENTARIOS

Muchas veces se habla de medio maestro y medios complementarios con relación a un SMM. La categorización obedece al rol que se le asigna a cada uno de los medios integrantes del SMM. Por ejemplo, se dice que un medio (radio, TV, impresos) es medio principal o maestro del sistema cuando, por su especificidad, se le asigna el rol de conductor de un proceso de enseñanza-aprendizaje. El resto de los medios cumplirían, entonces, un rol complementario.

Pongamos el caso de un curso de artes plásticas. El medio principal del SMM, en este caso, debiera ser la TV; acaso el medio impreso ilustrado o las diapositivas, sonorizadas o no, ya que en un curso de artes plásticas la imagen visual es de fundamental importancia. Otros medios, como cassettes audio o folletos, actuarán como medios complementarios.

En cambio, en un curso de apreciación musical o de enseñanza de un idioma, el medio principal debiera ser un medio de naturaleza auditiva: la radio, el cassette audio, por ejemplo, complementado con un cuadernillo impreso. Esto, en teoría. En la práctica no suelen usarse esos criterios. Los SEAD, en su gran mayoría, tienen como medio principal el medio escrito y como medios complementarios los vídeos, los programas de radio o los cassettes audio. Sin embargo, la asignación del rol en estos casos, no parece tener que ver con la naturaleza de los contenidos ni con la especificidad del medio.

El medio principal, el impreso, es por lo general autosuficiente. Es decir, es el curso escrito sobre el cual se basa la evaluación del aprendizaje para el estudiante. Se trata de una decisión curricular que prefirió eliminar la incertidumbre y reproducir el modelo conocido, el uso del libro (acudir a la Galaxia Guttemberg, diría Mac Luhan), sobre la base de su indudable valor y de su prestigio como transmisor y conservador de los conocimientos y la cultura.

Es posible que otros fundamentos para la elección pudieran haber sido las técnicas y procedimientos de producción más conocidos y, al parecer (sólo al parecer), más sencillos y familiares para los autores, ya

que en principio tienen a su favor el dominar el tema, el tener experiencia en la práctica docente, el saber escribir y el poder reconocer, al menos, lo que está bien o mal escrito. También pudieron influir razones de costos, de capacitación adecuada y de dificultades de acceso a equipos de producción y reproducción audiovisual, de manejo de códigos y de hábitos de utilización por parte de los estudiantes.

Sin embargo, los productores de materiales escritos para los SEAD conocen muy bien las dificultades que han debido superar hasta lograr el nivel académico y la presentación deseados (si es que lo han logrado), en este tipo de materiales.

Hoy día algunos SEAD han dejado ya de lado la categorización medios maestros —medios complementarios y tratan de utilizar, con un enfoque de medios múltiples integrados, tanto los materiales impresos como los audiovisuales, en interacción organizada con los servicios de tutoría y biblioteca para favorecer las actividades personales o grupales de los estudiantes. Los materiales, los medios y los servicios interactúan como partes constituyentes necesarias y evaluables de la acción educativa, donde el verdadero **medio principal** lo constituye la actividad del estudiante o del grupo de estudio.

ALGUNOS PROBLEMAS Y PROCEDIMIENTOS DE LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Hasta aquí hemos tratado de contribuir a aclarar algunos aspectos que nos parecen significativos de la relación: propuesta curricular-estrategia a distancia (o menos presencia), medios y materiales didácticos.

Planteados ya los problemas de **conciencia curricular** comentamos, siempre con el propósito de ofrecer temas de discusión, algunos aspectos específicos de la producción de materiales.

El proceso de producción de materiales didácticos, ya sean escritos o audiovisuales, debe considerar las dos dimensiones principales de este tipo de material:

- la estructura didáctica,
- la realización técnica.

Esto es, la planificación, el diseño del material en función del proceso de enseñanza-aprendizaje y su realización con el uso adecuado del medio elegido y su articulación con otros medios y servicios.

Por lo general, y según el nivel y el tipo de proyecto, la estructura

didáctica es responsabilidad específica del sector académico, en tanto la realización técnica está a cargo de los comunicadores educativos (productores y técnicos).

Sin embargo creemos que profesores y productores deben trabajar estrechamente relacionados en todas las instancias del proceso, haciendo los aportes desde su propia especialidad y atendiendo a lo que hacen, desde otro ángulo, el resto de los integrantes del equipo, lo cual permitirá a todos tener una visión total e integrada de la problemática. O sea, los responsables de un proyecto o de un curso, sean profesores o productores de medios, deben encararlo conjuntamente, realizar una labor común, desde la misma concepción del material hasta su consideración formal en los procesos de evaluación de aprendizajes.

En este aspecto de la cuestión se ha logrado avanzar merced a la experiencia. En instituciones como la UNED, por ejemplo, existen comités de asignatura integrados por el Coordinador de Carrera, el Coordinador del Curso, un Diseñador Curricular, un Productor Académico (o sea el productor de material escrito), un Analista del Centro de Control de Calidad (que se encarga de los procesos de seguimiento y evaluación) y un productor audiovisual, en el caso que se haya pensado en materiales de apoyo audiovisual.

La UNED ha logrado también que la determinación de los audiovisuales se haga en el diseño curricular, con lo cual esperamos se haya logrado una mayor coherencia en el uso del sistema de medios múltiples y un mejor aprovechamiento del potencial audiovisual para el funcionamiento del SMSM.

LA SECUENCIA DE PRODUCCIÓN

La secuencia de producción es un instrumento de planificación de la producción que permite prever tiempo, recursos humanos y financieros y hasta inconvenientes imprevistos que puedan retrasar el proceso y, por lo tanto, impedir que el material esté listo cuando se lo necesita. Una secuencia múltiple, o sea que considera la producción completa para un determinado medio, permite organizar el trabajo de la dependencia responsable —Oficina de Audiovisuales— por ejemplo, trimestral, semestral o anualmente, permitiendo conocer a otras dependencias o a otro personal participante, con mucha anterioridad, el momento previsto para el trabajo común. Por ejemplo, la validación de determinado material.

Como su nombre lo indica, la secuencia de producción ordena con relación antecedente— consecuente las distintas etapas del proceso de

producción para determinado medio (radio, TV, librocassette, etc.). Además las cronogramas, señalando verdaderas rutas críticas, para la realización de las tareas que implica cada una.

Por ser la sistematización de un proceso que no siempre se concibe de la misma manera, no existe un modelo-receta de secuencia de producción. Cada equipo arma la propia, de acuerdo con sus propósitos y con las características de su trabajo, teniendo en cuenta tanto el diseño como la realización propiamente dicha de cada material. Cabe aquí señalar que el uso de la computadora ha modificado **notablemente** los tiempos de producción.

Lo que antes era un minucioso y lento trabajo manual, por ejemplo la realización de semi-animaciones de cartón, hoy se logra en segundos por la acción de este moderno **medio audiovisual** que nos ha sumergido en una era que se vaticina como de cambios todavía profundos y todavía más sorprendentes. Como pueden atestiguar los productores académicos y audiovisuales de la UNED, la computadora facilitó muchísimo la tarea y aceleró los procesos de producción aumentando la capacidad operativa del equipo, o bien, permitiéndole realizar con más tiempo y mayor cuidado determinadas tareas que así lo requieren.

EL EQUIPO DE PRODUCCIÓN

Puede integrarse con personal académico o técnico, con comunicadores titulados o profesionales no docentes, siempre que se los **capacite** en forma adecuada para manejar con fluidez, por un lado, el lenguaje de cada uno de los medios que se utilizarán en los procesos enseñanza-aprendizaje y, por otro, las técnicas y procedimientos propios de las actuales concepciones de la educación entre adultos, que es el nivel con el cual trabajan, casi con exclusividad, los SEAD.

Respecto al trabajo con los medios, por mucho tiempo se alimentó el mito de que el manejo de equipos de producción audiovisual y la elaboración de sus mensajes (películas, vídeo, programas de radio) estaba reservado a seres **privilegiados** y nadie, que no fuera del ambiente podría acceder a ellos. Con todo el respeto que nos merecen los profesionales de los medios, entendemos que no es así. El manejar una cámara se aprende sin dificultad, es cuestión de práctica. El recortar con el ojo de la cámara un fragmento significativo de la realidad ya es más difícil. Se puede lograr accionar una moderna editora de televisión. Lo más difícil no lo hace la máquina sino la mente y el ojo cuando seleccionan y combinan tomas, secuencias, elementos expresivos para que adquieran significación... Es cierto que hay personas dotadas na-

turalmente para expresarse con facilidad, con precisión, con belleza cautivante a través de determinados lenguajes. Pero también es cierto que las posibilidades de expresión se advierten cuando uno se puede expresar y se mejoran cuando se ejercitan modos expresivos, cuando se los experimenta, cuando se descubren sus secretos, sus múltiples posibilidades. El movimiento se demuestra andando.

Así como todos podemos aprender a leer y a escribir —decodificar y codificar— podemos también aprender a expresarnos y a interpretar el lenguaje de los medios.

Muchas veces maestros y profesores temen tomar contacto directo con el problema de los medios. Se limitan a entregar su parte y se desentienden del problema que debe ser tratado por los especialistas a quienes luego critican duramente porque el material «no es lo que ellos esperaban».

Un equipo de producción debe ser un verdadero equipo en el cual académicos, productores y técnicos y aun administrativos en función de comunicadores educativos deben interactuar, desarrollando o afirmando el sentido de pertenencia hacia una causa común: el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual participan.

En principio, cuando los SEAD comenzaron sus actividades no había suficiente personal preparado para la comunicación educativa. Los equipos de producción se conformaron con docentes de buena voluntad y ninguna preparación específica; con técnicos (camarógrafos, iluminadores, sonidistas, etc.) provenientes de las radiodifusoras, «hechos en la práctica» y con algunos estudiantes o egresados de carreras de Comunicación Social, generalmente orientadas hacia el periodismo y, por ende, hacia un uso diferenciado de los medios. La visión parcial de unos y otros se hizo evidente en los materiales y suscitaron no pocos conflictos en los procesos de producción como los ya famosos enfrentamientos entre docentes y técnicos, aludiendo mutuamente desconocimiento de los intereses educativos o incapacidad en el manejo de los medios.

Tras un largo proceso de controvertidas experiencias, se ha logrado entender, al menos, la necesidad de un equipo multidisciplinario que incluye, desde el personal administrativo de apoyo, hasta los rangos más altos de excelencia académica, en una permanente y armónica interacción y con una participación real en todas las etapas del proceso de producción y aplicación de los materiales didácticos. Y se ha entendido también, que es imprescindible la capacidad específica de comunicadores educativos —y no sólo los que trabajan con MDM en los SEAD— para que puedan conjugar elementos educativos y comunicacionales en un ejercicio permanente de la creatividad y del uso adecuado de los elementos estéticos y de los recursos emocionales que enriquecen y humanizan los mensajes educativos.

FORMATOS

Sobre este tema, sólo queremos destacar el avance logrado por algunos de los SEAD en las formas de presentación de sus materiales didácticos. Por ejemplo, se han logrado superar algunos formatos reproductores de la **clase tradicional** por otros más dinámicos y apropiados, como el documental didáctico que incluye recursos como testimonios, entrevistas y dramatizaciones con una clara intención problematizadora.

LAS ETAPAS DEL PROCESO DE PRODUCCIÓN

En general pueden distinguirse en los procesos de producción, las siguientes etapas:

- El diseño didáctico que implica la determinación de metodologías, técnicas y procedimientos. La búsqueda, selección y organización de información, actividades, ítems de evaluación, etc.
- El diseño técnico, o sea la **traducción** al lenguaje del medio elegido de los contenidos científicos didácticamente organizados.
- La realización técnica (la elaboración del vídeo, el libro-cassette, la unidad didáctica, etc.).
- La validación del material (y sus ajustes).
- El uso del material.
- La evaluación de aprendizaje.

HACIA UN INÉDITO VIABLE

Deseamos señalar una vez más que, si realmente se busca una comunicación dialogal, habrá que pensar en que los propios alumnos asu-

man en el momento necesario, el rol de comunicadores educativos, elaborando e intercambiando materiales de su propia producción, coproduciendo materiales orientados por su tutor, por miembros del grupo de producción central o por otros grupos de estudiantes con mayor práctica en la producción. La experiencia les daría oportunidad de cambiar su rol de receptor por el de emisor, de tener la rica vivencia de ser un EMIREC, de sentirse de verdad protagonista de su aprendizaje.

Tal vez, los nuevos EMIRECS activados, capacitados y entusiasmados, se organicen en centros específicos y puedan intercambiar ese material con otros grupos similares de otros lugares, logrando constituir entre todos su propio centro de recursos para los procesos enseñanza-aprendizaje.

Esta situación considerada casi utópica ha demostrado su viabilidad en la acción que llevan a cabo, por ejemplo, algunos programas de educación popular, donde los propios participantes proponen los contenidos y producen sus materiales.

Y ahora sí, a pesar de que todavía quedan pendientes puntos de interés, creemos haber abusado de la atención y de la buena voluntad de todos ustedes. Por eso, ponemos punto final al monólogo para que se abra el diálogo.

A través del comentario crítico y los aportes que los colegas y ustedes puedan hacer, podremos aclarar, proponer y cuestionar todo lo necesario para construir juntos las respuestas que necesitamos.

BIBLIOGRAFÍA

- LUCARELLI, E. A.: «Principios curriculares innovadores». *Revista Acción y Reflexión Educativa*. N.º 13. Panamá. ICASE-Universidad de Panamá. 1984. Pág. 93.
- OROZCO, L., PARRA, S. R., SERNA G. H.: *¿La universidad a la deriva?* Bogotá, Colombia. Ediciones UNIANDES. Universidad de los Andes. 1988. Pág. 71.
- BLEGER, J.: *Temas de psicología*. Buenos Aires, Nueva Visión. 1974. Pág. 67.
- PIAGET, Jean. *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires. Nueva Visión. 1974. Pág. 67.
- SIRVENT, M.ª Teresa. «Aportes de la educación popular a la educación a distancia». *XII Encuentro Nacional de Educación a Distancia*. AAED (cassettes audio), Buenos Aires, Argentina, 1988.
- KAPLUN, M. «Pautas para la evaluación de materiales a distancia». *XII Encuentro Nacional de educación a distancia*. AAED. (cassettes audio) Buenos Aires, Argentina, 1988.
- DE LELLA, C. «La técnica de los grupos operativos en la formación de personal docente universitario». *Revista Perfiles Educativos*. N.º 2. México, 1978. Págs. 45-51.
- FREYRE, P. «Cartas y Guinea Bessau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso». México, Ed. Siglo XXI, 1977.
- DE ZUTTER, P. *¿Abajo los educadores y comunicadores?* Ed. Lima. Horizonte, 1987. Pág. 66.
- MAC LUHAN, M. *Para comprender las Mass Media*. París. Name/Seuil. 1968. Pág. 34.
- KIENTZ, A. *Para analizar los Mass Media*. Valencia, España. Fernando Torres Editor. 3.ª Edición 1986. Pág. 13.
- OCHOA, M., RUGGIERO, S.: *Orientaciones para el uso de medios en la educación a distancia*. Proyecto PNUD-UNESCO. Bogotá. Col. 82/027. PNUD-UNESCO-ICFES-OEA. 1985. Págs. 18-78.
- KAPLUN, M.: *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación a distancia*. Jorge Werhein y otros. Educación de adultos en América Latina. Buenos Aires, Ediciones de la Flor. 1985.
- RODINO, A. M.: *Los medios audiovisuales y su uso en la enseñanza a distancia*. Costa Rica. Editorial UNED, 1987.
- DEIOLME, S. «Producción de materiales didácticos en la Universidad Estatal a Distancia». *Revista educación hoy*. Colombia. 1986. Pág. 43.